



TITLE:

学生の経験世界から見た「総合人間学を求めて」の授業構造化と学生の学び: 学生による知の越境へのアプローチ

AUTHOR(S):

溝上, 慎一

CITATION:

溝上, 慎一. 学生の経験世界から見た「総合人間学を求めて」の授業構造化と学生の学び: 学生による知の越境へのアプローチ. 京都大学高等教育叢書 2002, 14: 54-78

ISSUE DATE:

2002-03-30

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/53614>

RIGHT:

学生の経験世界から見た「総合人間学を求めて」の授業構造化と学生の学び ——学生による知の越境へのアプローチ——

溝 上 慎 一

(京都大学高等教育教授システム開発センター)

第1節 はじめに

(1) 授業参観プロジェクトと「総合人間学を求めて」

本稿は、2001年度前期総合人間学部でおこなわれたリレー講義「総合人間学を求めてⅠ」（世話人、小田伸午・総合人間学部助教授）の授業構造を、学生の経験世界から検証し、また、そこで得られた「学生の学び」について報告するものである。筆者がこの授業に入るようになったのは、筆者の所属する高等教育教授システム開発センター（以下、センター）の授業参観プロジェクト（詳しくは、京都大学高等教育教授システム開発センター・授業参加観察プロジェクト担当チーム、2001を参照）の一環としてであった。授業の世話人であった小田伸午先生および各回授業担当者の先生方の許可をいただいて、センターの藤岡完治教授と筆者、そして研究生の杉原真晃氏の3人で継続的に授業を参観させていただいた。

本授業の魅力は、何と言っても、教官と学生がともになって「総合人間学とは何か」「知の越境をいかにおこなうか」を求めた点にある。それは、どんな授業科目にも見られない総合人間学部固有の内容であり、学部のアイデンティティを求めた彼らの切実な問題意識に端を発するものであった。

本稿は、同様の授業を対象にして分析した藤岡・杉原（2002）に引き続いて、授業の構造、学生の学びについてさらなる検討をおこなうものである。

(2) 「総合人間学を求めて」の背景

論に先立ち、本授業の背景になるところ、すなわち、総合人間学部における、あるいは総合人間学部の学生にとっての本授業「総合人間学を求めて」がどのような意味をもつものなのかを多少なりとも述べておきたい。

教養部の改組改編を受けて発足した総合人間学部は、1993年4月に第1期生を迎え入れた、京都大学ではもっとも新しい学部である。新学部を「総合人間学部」と名づけた理由は、「本学部の研究・教育が、各専門分野に限定された個別的研究・教育を越え、自然と調和した人間の全体的形成を目標とするものだから」だとされている（『京都大学—研究教育の現状と展望—（1995-1996）』p.57）。その上で、「総合人間学」の定義を、「人間存在を、人間の内面的な心理とか価値や思想の面、あるいは身体面からだけでなく、人間のおかれた社会、政治、経済、文化、歴史環境、さらには、物質や生物などの自然環境との関係を含めて、総合的に理解しようとする学問である」（上記同）としている。すなわち、総合人間学部は、従来の個別科学の枠を越えた、より多様で総合的な学問の場となるよう目指して発足したのであった。

ところが、このような理念とは裏腹に、実際の有り様はなかなか難航している。たしかに、多様な領域の専門家は集まっているし、さまざまな授業科目が提供されている。しかし、それらが「総合人間学」としてどう有機的に関連しあっているのか、はたまた、そこでなされる研究や教育が従来の個別科学を標榜する他学部（理学部や法学部、経済学部など）とどのように異なっているのか、どのようなオリジナリティを打ち出せているのか、学生ばかりか教官でさえなかなかわからないのである。教官一人一人に尋ねれば、「総合人間学とは〇〇だ」といったような個人的見解を示してくれることはあるだろう。しかし、誰に聞いてもその答えは個人多様であり一定の見解という形で示されることはなかったし、関心のあるテーマさえもっていないことの多い学部生にそれがうまく伝わらないことだって希ではなかったのである。

このような中、「総合人間学を求めて」というリレー講義は、総合人間学部のアイデンティティを探し求めて1999年度から開講された^{脚注1}。開講の言葉を、有福（1999）が学部の成立事情と関連づけて次のように述べている

ので、ここではそれを引いておく。

そもそも「総合人間学」とはいかなるものであり、はたしてそのような学問が存在するのでしょうか。「総合人間学」という学問があるのかないのかという問いは、そう簡単に答えられるものではありません。少なくともはっきりしていることは、すでに京都大学では昔の教養部が解体されて、「総合人間学部」ができあがっているということです。総合人間学部の成立は、これまでの大学の学部ができあがる過程とは大変異なっています。というのは、かつては、日本の大学の諸学部や諸専攻分野の成立は、おおむね欧米の学問範疇に従いつつ形成されてきたのですが、最近の、とくに京都大学の「総合人間学部」の成立は、欧米を模範とするよりも、私たち自身の内的自己変革の必要性から自立的に作り上げられたからです。

したがって、この総合人間学部の各講座名や各分野名の成立に関して、日本人の学問の自立性によって画期的なことが起こっているのです。すなわち、いままでは「哲学」にしろ「社会学」にしろ、そういった学問名、言い換えれば学問上の大部分の述語の使用に関しては、明治以来の日本人は、もともと欧米の言葉があってそれを日本語に適当に訳しながら作りつつ使用してきたのですが、本学部の諸分野名には「人間存在論」をはじめとして、日本語が先に出来上がっているのもあって、まだそれに対応する欧米の言葉が成立していない、という画期的出来事のただなかに、われわれはおかれているのです。

……（中略）……このように、京都大学総合人間学部の各学科各講座各専攻分野というものは、したがって総合人間学という学問も、この学部にかかわる者全員（教員も学生も含めて）が切磋琢磨しながら築き上げていくものです。それゆえ、総合人間学部は、いわば、室内にまだ家具も何もなく、それだけその整備が私たち自身の創意工夫に任されているような自由な空間でもあるわけです。（下線部は筆者による）

（有福、1999、pp.i-ii）

第2節 2001年度前期「総合人間学を求めてⅠ」の実施

(1) 授業概要

2001年度前期の「総合人間学を求めてⅠ」は、このようなバックグラウンドの中実施された。表1は、その授業概要（日程、授業担当者、授業内容）を示している。

表1 2001年度前期「総合人間学を求めてⅠ」の授業概要

回数	日程	授業担当者	対論者	授業内容	その他
1	4月18日	小田伸午	なし	ガイダンス	総人1期生が参加
2	4月25日	小田伸午	なし	スポーツにおける科学と実践の総合	総人1期生が参加
3	5月2日	杉万俊夫	杉山雅人	人間科学とボランティア	
4	5月9日	山梨正明	松村道一	言葉の科学と認知のメカニズム	
5	5月16日	杉山 忍	小田伸午	文化と自己	
6	5月23日	岡田温司	北山 忍	レオナルド・ダ・ヴィンチにおける芸術と科学	
7	5月30日	松島 征	小田伸午	小説と映画のナラトロジー	
8	6月6日	杉山雅人	山梨正明	湖を囲む緑と自然	
9	6月13日	松村道一	杉万俊夫	心の進化	
10	6月20日	鎌田浩毅	河野敬雄	総合人間学と火山研究	
11	6月27日	竹安邦夫	松島 征 河野敬雄	クローン技術と生命倫理	
12	7月4日	有福孝岳	小田伸午	大きな理性の身体と身学道 ニーチェと道元	
13	7月11日	学生有志	小田伸午 竹安邦夫 岡田温司 河野敬雄 松島 征	学生による総括討議「総合人間学を求めて」	総人1期生が参加

受講学生は、主に総合人間学部の1回生30名弱であり、2、3回生の再受講者（再履修ではない）、他学部の学生もちろは含まれている。総合人間学部の1学年の定員数が130名であることを考えると、例年に比べてかなり少ない受講者数であるが、この原因には語学や必修科目が同時時間帯に重なっていたことが挙げられる。

(2) データ・資料の収集

次節における本授業の分析に際して収集したデータ・資料を示しておく。すべてのデータ・資料を用いたわけで

総合人間学を求めて！ レポート用紙

5月2日

<本日の講義>

人間科学とボランティア

担当者：杉万俊夫（基礎科学科、情報科学論講座）

氏名	●●●●●	入学年度	H17	回生	経3
学生証番号	●●●●●●●●●●				

1. 今日の授業であなたが感じたこと、考えたことを自由に書いてください。

対象と研究者の境界は絶対的なものではないというのは人間科学に限らず自然科学でも当てはまることである。研究対象の設定、研究方法の選択、研究や発表のプロセス、研究結果の考察などの各段階において研究者の主観が存在する可能性はいくらでもある。歴史学においても史実の記録から読み取った発見、考察などに主観が反映しているという保証はない。

しかしユニバーサルという言葉についても、科学直体近代の産物なのだからユニバーサルな事象を対象にしていても研究の方法論は必ずしもユニバーサルとは言えないのではないかと？

2. これまであなたが学んできたこと（前回までの講義を含む）に、今日の講義はどのように関係しますか。

ボランティア活動はボランティアをしている当人の自己満足になってしまいがちだが、本当に必要なのは援助を必要としている人のニーズに正確に応えること、という点において、また災害地のボランティアで人気の高いのは実際に被災者に手を貸す現地での活動だが、その現地活動の後ろ援え活動ともいうべき広域ボランティア組織は同じくらい重要なのに圧倒的に人手が足りないという点において、前回の小田先生の講話との関連を思った。というのは、当人の自己満足あるいは現地ボランティアの人気の高いという現象を「運動主観」とすれば、客観的に必要な被災者のニーズに応えることあるいは広域ボランティア組織の活動は「客観的事実」に比べられるのではないだろうか。ボランティア活動においてもこの両者の統合が求められているのではないだろうか。

3. これからの講義に対して希望することがあったら書いてください。

出席者が意外に少なく寂しい
総合人間学の思考というものが感じられるような授業がほしい
ぜひかみから得られるものは大きい。

図1 ある学生の「授業終了後レポート」

はないが、ここではすべて示しておく。その中で以下の論に用いたものは、①～④として示す。

①学生への配付資料…講義用として授業者が配布したものから、世話人が必要に応じて配布したものまで含む。

②授業終了後レポート…毎回授業の終わりに、「1. 今日の授業であなたが感じたこと、考えたことを自由に書いてください」「2. これまであなたが学んできたこと（前回までの講義を含む）に、今日の講義はどのように関係しますか」「3. これからの講義に対して希望することがあったら書いてください」と3問の自由記述から構成されたレポート（以下、「授業終了後レポート」）を書いて帰るよう、学生は求められた（図1参照）。

③アンケート…授業では、総じて2回のアンケートを実施した。第1回目は、「中間レポート」と題して（以下、「中間アンケート」）6月13日に実施。質問内容は、（問1）「授業（講義）の形態」「授業（講義）の内容」「先生の教え方」における満足度（“とても満足”～“とても不満”の5件法）。（問2）ここまでの講義に出て、あなたにとって「知の越境」が意味するものは何ですか、（問3）総合人間学部に対するあなたの感じ方・考え方で変わってきたことがありますか。もしあれば。書いてください。（問4）自分以外の受講生のレポートを読んでどういうことを感じましたか。（問5）ここまでの講義担当者に対して、もういちど聞いてみたいこと、確認してみたいことがあれば、誰に何を聞きたいかを具体的に書いて下さい。（問6）その他、これからの「総合人間学を求めて」の講義に対する要望を書いて下さい、であった。

第2回目は、「総合人間学を求めて」アンケート（以下、「最終アンケート」）と題して、7月11日に実施した。質問内容は「中間アンケート」にほぼ同様であったが、最終回の学生主体のグループ討議をふまえた「今日7月11日に、学生が主体となった討論会を開いて頂きました。この討論会の持ち方に対する感想や改善点を聞かせてください」の1項目が新たに付け加えられた。

④メール…世話人の小田先生と他のリレー講師、筆者らセンターのスタッフとは、密にメールのやりとりをしており、筆者ら宛のメールでない場合でも、授業に関するメールだということでもccをつけて送付してくれた。この中には、本授業を分析する上で有益な情報を含んでいるものがいくつかあった。

ほかにも、授業を収録したビデオテープ、カセットテープ、さらには、授業に参加観察しながら筆者が作成したフィールドノート（授業の主な流れ[課題内容や授業者の行動など]）と対応する時間、それにともなう学生の様子（顔上げや発言、ノートテイキング、私語、課題外行動など）や筆者なりに気づいたこと、感想、印象をノートに書き込んだもの）なども、研究用のデータや資料として収集した。以下においては、それらはとくに記述されていないが、本稿を書き上げる上で参考にしたことは補足しておく。

(3) 学生の置かれている状況—見通しのもてない悩み・不安—

さて、授業のはじめのガイダンスで、世話人の小田先生は、本授業の目的が「総合人間学とは何か」「知的越境をいかにこなうか」を皆で考えていくことであると述べた。それを受けた学生たちの「授業終了後レポート」を読むと、彼らの「総合人間学」あるいは「総合人間学部」に対する認識や周囲からの評価が次のようなものであることが明らかとなった。これらは、彼らがこの授業に参加するにあたっての前提、彼らの切実な現状を示すものであったから、本授業の補足部として先に提示しておきたい。

第1に、彼らは「総合人間学って何？」と友人から尋ねられることが実に多いということである。初回の授業終了後レポートでも、実に多くの学生がこの点を指摘していた。思い返せば、教育学部を卒業した筆者が、「教育学部って何？」と尋ねられたことなど皆無であったし、他の学部の者も多かれ少なかれおそらく同じであっただろうと思う。しかし、総合人間学部の学生が友人や周囲から学部の存在意義を尋ねられることは、思いの外多いようである。次の学生らは、初回のガイダンスを聞いて、次のように「授業終了後レポート」で感想を述べる。

学生M.Y.（総合人間学部1回生女子）：……すごくいろいろな教授の講義を聞ける講義ということで、まだ何を専攻しようかと迷っている私にとっては、すごくおいしい講義みたいだと思う。棚からぼたもちというか…今日の話の中に出た、求めていたものに偶然出会うということかもしれないと思った。「総合人間学を作る」という話がすごく印象に残った。私も今までに「総合人間学部って何するの？」と聞かれたり、自分でも何をす

るんだろうと思ったけれど、これからは「総合人間学という学問を作る」と答えればいいのかなあと思った。
どういふ学問になるのかとかはまだわからないし、一生学び続けたとしてもわかることはなさそうな気がするけれど、まずは自分の興味のあることなどをいろいろと学びたいなあと思った。(下線部は筆者による)

(4月18日「授業終了後レポート」より)

学生Y.K. (総合人間学部1回生男子) : この講義はとるつもりがなかったのですが、友人につられて参加して正解でした。非常にわくわくしました。先生方の話や特に先輩の話が興味深かったです。総合人間学部は何を勉強するところなのか、と友人から問われ続けたので、何か答えを見つけないか。とてもわくわくした。(下線部は筆者による)

(4月18日「授業終了後レポート」より)

第2に、「専門性がない」「一般教養みたいだ」と周囲から評されることがあるということである。総合人間学部の自己点検・評価に際して、「「総合人間学」の可能性—専門教育のありかた—」と題する教官と学生との座談会がおこなわれたが(京都大学総合人間学部、1999)、そこでは、総合人間学部で「専門」科目を教育する、「専門」研究をおこなうということがどういうことなのかがなかなかイメージしにくい、という前提で議論がなされている。本授業に参加している総合人間学部2回生学生K.H.などは、次のように、「総合人間学という「専門性」とは何か」とらわれていた事実を告白する。しかし、そのとらわれの背景には、友人から総合人間学部の専門性について何度も詰問されたり、授業を受けていても自分がどこに焦点を当てていけばよいのかわかりにくい、これからもこんな感じで進んでいくのだろうか、といった不安があったのである。しかも、「将来性がない」とまで言われる言葉をそのまま信じる時には、その不安はいっそう大きなものであったに違いない。

学生K.H. (総合人間学部2回生男子) : 総合人間学部で一年間過ごしてきましたが、「総合人間学とは何か」という問いに明確な答えをもっていません。……「深い専門⇔浅く広く」わかってきたつもりですが、大学に入学して以来とくに、「専門」という言葉にしばられすぎていたように思います。もっと広いスタンスで、軽いネットワークを常に念頭に置いていくようにしなくては。(下線部は筆者による)

(4月18日「授業終了後レポート」より)

学生N.I. (総合人間学部1回生女子) : 「総人^{第2}って、何やってるかわかんない」「般教^{第3}では」みたいなことを他学部の人に言われて少し悔しかったりもしました。そんな中で「総合人間学を求めて」に参加していると、やはりこれからは総人的学問が必要だ、と思います。(下線部は筆者による)

(「中間アンケート」より)

学生T.S. (総合人間学部1回生男子) : 総合人間学部は専門性がなく将来性がないといわれていたが、自分のやりたい学問がここにあると感じた。(下線部は筆者による)

(4月18日「授業終了後レポート」より)

第3に、(総合人間学部の)先輩や友人を見ても、彼らが総合人間学部で何を勉強しているかわからないということである。有福(1999)が述べるように、教官、学生がともに切磋琢磨しながら「総合人間学」を探索しなければならぬとされるくらいであるから、先輩や友人に「総合人間学とは何か」などと尋ねても、明瞭な答えが返ってくる場合などはおそらく希であろうと思われる。学生N.I.は、次のように述べる。

学生N.I. (総合人間学部1回生女子) : 入学以前は、とにかく何でもやることができ、すごい学部だー！と思っていました。入学してすぐの頃は、誰も何も決めてくれないという、今までにない(むしろ変ですが)状況になって困りました。先輩に聞いても先輩が何をしているのかつかめないし、友達も何をしているのかわからな

い、という感じで不安でした。(カッコ内、下線部は筆者による)

(「中間アンケート」より)

第3節 学生の経験世界から見た「総合人間学を求めてⅠ」の授業構造化のプロセス(研究1)

(1) 目的

本節では、以上のような背景で実施された「総合人間学を求めてⅠ」の授業構造について検討をおこなう。概してこの授業は、授業それ自体がもつ目標、すなわち、「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」を学生が自身の問題として引き受け自身の頭で考えること、に学生をうまく向かわせたと言える。すなわち、授業が有機的に構造化され実施されたことを意味する。ここでの問題は、いったい授業がどのように構造化され、それが学生をうまく動機づけるのにどのように機能したのか、ということをはっきりと明らかにすることである。

まず、結果から見て、授業がどのような構造を全体としてもっていたのか、その点から明らかにする。その上で、そうした構造が「構造化」されていくプロセスを明らかにする。

(2) 授業の構造

本授業は、結果から振り返ると、いくつかの側面から構成される多層的構造となっていた。その構造的要素を簡潔に示すと、以下の7点にまとめられる。

- ①リレー講義 表1にも見たように、本授業は複数の講師によるリレー講義であった。初回(4月18日)の「ガイダンス」、2回目(4月25日)の講義「スポーツにおける科学と実践の総合」を、本授業の世話人である小田伸午先生からはじめ、その後、杉万俊夫先生から有福孝岳先生(7月4日)まで総計10人の先生へと講義がリレーされていった。
- ②対論 本授業は対論者を設けていたことである(表1参照)。すなわち、授業者が1回の講義を学生に一方的におこなって終わりとするのではなく、講義は1時間前後で終わらせ、その後に用意していた別の先生(概して他の日のリレー講師。たとえば、杉山雅人先生の講義の際には山梨正明先生が対論者といったように)が10~20分程度の意見や感想、批判を述べるのである。筆者の参加していた印象では、対論者は割合遠慮なく意見や批判を述べていたという感じである。しかし、そこで醸し出されていた雰囲気はどれもきわめて知的であり温和なものであったように思われる。あらかじめ決められた対論者は1人であったが、都合等によってある回には他の先生が授業に参加して意見や質問を重ねることも希ではなかった。
- ③学生も議論に参加 授業者と対論者との議論後は、学生も交えた全体的議論の時間とされていた。学生が自発的に挙手しない場合には、世話人がうまく見渡して学生に声をかけたりしていた。
- ④授業終了後レポートと全員分のフィードバック 学生は、授業終了後にレポートを書くよう求められていた(図1参照)。主な目的は授業の振り返りであり、リフレクション・シート(藤岡、2001)的な意味をもつものであった。このレポートは、全員分ワープロで打ち直され、次の授業前に学生に配布された。
- ⑤返信コメントのフィードバック 各リレー講師は、授業の感想と学生の「授業終了後レポート」を読んで思ったことなどを自由にまとめ、学生にそれを「返信コメント」としてフィードバックしていた(図2参照)。各授業者と学生との間に仲介していたのは世話人であり、授業者は世話人に返信コメントをメールで送り、世話人はそれを印刷して次の授業で学生に配布した。授業者から返信コメントが出てこない場合、督促を促すのも世話人の仕事となっていた。
- ⑥先輩、卒業生OBの参加 受講学生のみならず、先輩や卒業生OBにも声をかけて授業への参加を求めている。これは、学部のアイデンティティを求めるこの授業のもつ意味の大きさを物語っている。彼らは、初回や最終回の授業に来てくれたり、授業には来られないながらも、手紙やメールで後輩たちにメッセージを寄せたりしてくれた。
- ⑦学生主体のグループ討論 授業の最終回には、学生たちで企画したグループ討論「異分野の総合を考える」がなされた。講義者と対論者、学生も交えた全体的議論だけで終始するリレー講義ではなく、このような学生主導で「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」のグループ討論もおこなったのであった。

レポートを読んで



ゴールデンウィークまっただ中の授業。それにしても、結構たくさんの出席だったし、(かなりの人は)真剣に聞いてくれました。●●先生、●●先生からも、さまざまな角度からコメントや質問をいただきました。講義をした私自身が、一番、授業をエンジョイしたのかもー。

前半では、①「科学＝自然科学＋人間科学」であること、②人間科学と自然科学はどこがどう違うか、③総合人間学は一つの学問領域というより、自然科学と人間科学のさまざまな学問分野が対話し合うステージ(舞台)でないか、といったことを話しました。そして、後半は、人間科学的なフィールド研究の実例として、阪神大震災のときのボランティア活動とその教訓について話しました。時間不足で、前半と後半のつながりを、今ひとつ明確にアピールできなかったのが心残りでした……実際、その点をレポートで指摘した人も2、3いました。

レポートからも、前半に興味を持った人と後半に興味を持った人に分かれたことがわかりました。前半に興味を持った人からは、次のような感想、コメントが寄せられました。「安易に(学問間の)融合を口にするのは、響きはいいが、そんなに単純ではない」(私の反応：そのとおり!)、「講義を聴けば聴くほど、総合人間学とは何か、わからなくなる」(おおいに悩んでください)、「各教官の座右の銘をお聞かせ願いたい」(おー、シビアー)、「大学に入って、答えのなさそうな問題があまりにもたくさんあるような気がしてならない」(そういう問題を問題と言います?)、「別の話(前回の小田先生の話)と結びつくところがあるようだ」(サンキュー!)、「さまざまな対話者(先生方)がおられた方がドキドキする」(私もドキドキしました)、などなど。

一方、後半に興味を持った人からは、以下のような感想、コメントが……「現場にこだわる共同実践は新鮮でした」(涙、涙、また、涙、もちろん、うれし涙)、「やはり、ボランティアという言葉は好きになれない」(そう、なんだよね)、「ボランティア活動において客観的な視点を取り入れるとき、ローカルな視点の中で主客が存在する訳で、そこが興味深い」(●●先生の話とのフュージョン?)、「現場性へのあこがれが、自分の中にもあるな、と思った」(もっと詳しく話を聞かせてほしい)、「ボランティアでも、ある程度の権威を必要としているということか」(うん、同感!) などなど。

図2 ある授業者から学生への返信コメント

授業は、以上のような構造のもと、学生が自身にとっての「総合人間学」を真摯に求めたユニークな実践となったのであった。

(3) 授業構造化のプロセス

それでは、この「総合人間学を求めてI」の授業構造はいかにして「構造化」されていったのだろうか。ここでは、その授業構造が学生を授業目標(総合人間学部アイデンティティをともに考える)に向かってうまく動機づけたという点に注目しているから、明らかにすべき点は、上記のような、世話人や授業者が単にああしたこうしたという事実の列挙ではなく、学生の経験世界の中で上記の構造がいかに構造化されていったかという授業構造化の

プロセスである。言うまでもなく、たとえ総合人間学部の1期生を授業に参加させようとも、たとえ対論者を設定しようとも、それが学生の経験世界からかいま見えるものでなければ、それらは学生の学びにも経験の発展にも貢献しない、世話人や授業者の単なる自己満足的な授業設計にしかすぎないものとなる⁸⁴⁾ (cf. 溝上・藤田, 2001)。

これまでの初等・中等教育の授業研究を見ると、ある授業技術やカリキュラム、授業ツールをシステムティックに設計して用いれば、授業がうまくいくかのような言説が少なからず流布してきたことがわかる。このような流れの代表的な著作は、Tyler (1949) や Gagné & Briggs (1974)、Briggs (1979) などに見られる。近年盛んになされるようになってきた大学教育における授業研究においてさえ、その事情は例外ではない。しかし、生きた個性ある人間を相手にする実際の授業では、なかなかそうシステムティックに事は運ばない。授業技術に長けた者でさえ、学生が変わった途端に授業がうまくいかなくなるということはよくあることであるし、昨年うまくいったばかりに今年の授業は散々だったということもある。いずれも、授業者と学生との関わりによって授業が個性化されること、学生を系の外に置いた授業者一人のパフォーマンスで授業は必ずしも決定づけられないこと、を如実に示している(藤岡, 1998; 溝上, 2002a; 山地, 1999)。

本稿においても、上記の構造をシステムティックに再現すれば授業がうまくいくという観点に立って授業を見るのではなく、世話人、授業者、学生すべての生きた授業構成員が系の内側で相互に絡みあった結果「1つの授業」が作られたという観点に立って授業を見なければならぬと考える。それはまさに、上記の授業構造が「構造」として成立する「構造化」のプロセスを知ることである。上記の授業構造を示すにとどまらず、その構造化を担った要因まで明らかにしようとする理由は、まさにこの点にある。

授業が終わった現時点では、世話人や授業者が授業で何をおこない何を設定したか客観的に明快であるから、冒頭で述べたように、ここでの分析目的は、そのような世話人や授業者の行為、設定が学生の経験世界にどのように働きかけたかを明らかにすることである。分析は、(1) 学生の経験的事実 (empirical facts)、すなわち、彼らの書いた記述(「授業終了後レポート」や「中間アンケート」「最終アンケート」「メール」、第1節-(3)を参照)を概観し、その中から上記の授業構造との関連がうかがえるものを抽出する、(2) それらを授業の進行順にあわせて構成し、授業の構造化が世話人、授業者、学生らの相互の絡み合い、関わり合いのもと進行したように描く、という手順でおこなった。以下に示すものは、それを整理した結果である。

①学生とともに考えていこうというメッセージ 初回のガイダンスの授業では、世話人の小田先生がこの授業にかける意気込み、目的などを話した。また、総合人間学部1期生の学生(現在、生命科学研究科D3)もかけつけてくれ、幅広い知識の意義、1期生としての思い出などを受講生に語った(図3参照)。

こうした導入は、受講生に教官が出来上がったものを一方通行的に学生に教え諭すのではなく、学生とともに「総合人間学とは何か」「知の越境はいかに」を考えていこう、先輩や卒業生OBも巻き込んでみんなで考えていこうとする姿勢として受講生に伝わったようである。学生らは、次のように述べる。

学生N.I. (総合人間学部1回生女子) : 総人って何だろう、を真剣に考えている先生、先輩、友人がいて、うれしかったです。専門が無いとか批判されたくない和前から思っていたので、改めて「ここで学ぶ意義」を考える機会があるのはすばらしいと思いました。(下線部は筆者による)

(4月18日「授業終了後レポート」より)

学生K.O. (総合人間学部1回生男子) : 何より先生(達)の「総合人間学」に対する熱意を感じました。……1期生の方の言われた、新しい学部を作り出す、それも一人一人違う学部をと考えると、ワクワクするのと同時に少し不安を感じます。(下線部は筆者による)

(4月18日「授業終了後レポート」より)

しかし、こうした導入の構成それ自体が必ずしも授業の構造化をうまく導くとは限らない。そこには、世話人や授業者と学生との相互性がうまく成立して授業がうまく構造化されていくための何かがあったと考えるべきである。

学際的な学問を目指す上で、総人生が一度は悩み考える問題に、「広く浅く」か「狭く深く」かという問題があります。私がそうであったように、これから総合人間学を創造していこうという学生にとって、これは非常に大きなジレンマです。多くの教官方はおっしゃいます、「やはり両方大切です」。しかし、これでは悩める総人生をジレンマから救うことはできないでしょう。あえてどちらが大切ですかと聞かれたら、私は自分の経験から「広く浅く」の姿勢が大切だと答えるでしょう。最初から「狭く深く」を目指しては、それこそ他学部の縮小版になってしまい、総人のアイデンティティは近い将来崩壊してしまうでしょう。はやく専門科目を勉強したい、一般教養なんてつまらないという気持ちもよく分かります。しかし、今から思い返してみると、学部生の思え描く専門教育というのは、実際にその分野に進む人間にとっては基礎の基礎にすぎません。本当の意味での専門的知識・感覚・技術は、大学院に進学してから身につけていくものであると思います。学部生の間は、とにかく何にでも興味を持ち、自由な発想で多様な知識を吸収しようとする積極的な姿勢を身につけることのほうが重要であると思います。この学問スタイルが成功するかどうかの判断には長い歳月が必要でしょう。実りの保証もありません。しかし、総人で学ぶからには、あえてこれに挑戦してほしいと思います。

私はといいますと、専攻は生物学でした。少ないながらも専門分野の講義やゼミには出席しました。興味があったので、化学や哲学のゼミにもよく顔を出しました。しかし、私にとって幅広い知識を得る最善の方法は、読書でした。とにかく様々な本を読み漁りました。特に科学と哲学に関する本はむさぼるように読んだ覚えがあります。専門書は有志と共に輪読しました。図書館も大いに利用しました。毎週図書館に行っては、数多くの読みたい本の中から数冊を選び出すのに時間を費やした思い出があります。授業が終わった後は、バイトと英会話に大忙しでした。学部生の時に経験したアメリカでの1年間、ドイツでの3ヶ月の生活は、今の自分に一番大きな影響を与えてくれたものであると信じています。

自分で幅広いものの見方ができると面白い。不思議なことに、自分の研究が専門的になればなるほど、このことをますます強く実感するようになりました。自分が身につけた専門的な視点で、全く分野の異なる事柄を眺めてみると、思いがけない有機的な繋がりに気がついたりして、思わず「なるほど」と感心することがよくあります。総人で得た学問に対する自由な姿勢は、専門分野に入ってから活かされるものであると最近になって思うようになりました。これから総合人間学を目指す現役総人生の皆さんにも、ぜひともこの喜びを味わって頂きたいと思います。

図3 5月2日配付資料「総人1期生からのメッセージ」より一部抜粋

それは、本授業では、「総合人間学」「知の越境」をともに考えようとする教官サイドの「メッセージ」であったと言える。しかし、本質的には、「総合人間学」という学問がどのようなものか、何を指すものなのか、実は教授陣もうまく説明できないで悩んでいるのだ、という教官サイドの「揺らぎを含めたメッセージ」であったと考えられる。仮に、出来上がった揺るぎない学問への認識がほんのわずかでも学生たちに伝わったとするならば、学生たちはそれをただ講釈してもらっただけにすぎない存在と化してしまったことだろう。

学生はこの点をガイダンスとしての導入時で感じたばかりでなく、授業者vs対論者との議論を通じても感じ取っていたことが、その後の授業における「授業終了後レポート」から明らかにされている。学生A.M.の文章は、それをうまく言い表している。

学生A.M. (総合人間学部2回生男子) : 学術という狭い範囲では総合人間学はとらえられないのでは? という〇〇先生 (対論者) の言葉に、「先生方もそのような思いで研究されているんだ」という驚きが禁じ得なかった。学術の世界に還元できるかどうかまったく未知数の試みに、進んで身を投げようという能動愛にも似た態度には、(自分がそうするかどうか別に) 大変共感がもてる。(下線部は筆者による)

(5月30日「授業終了後レポート」より)

②教授自身の総合人間学へのアプローチを見せる一自身の学問をベースに— 本授業がうまく構造化された次の要

因は、授業者である教授が、自身の研究で総合人間学へいかにアプローチしているかを学生に実際に見せたことである。「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」を理屈として抽象的に講釈したのは、教授陣の揺らぎが学生に伝わらない。教授陣は授業者として、まさに自らの実践を通して総合人間学へのアプローチを披露したのであった。学生の心を動かしたのは、さまざまな分野のリレー講師の設定それ自体ではなく、そうした設定の中で教授陣が学生に見せたおのおの生き様なのであった。

言うまでもなく、研究テーマが違えば、教授一人一人の実際のアプローチはさまざまである。学生たちは、多様なアプローチにさらされながら自身にとっての「総合人間学」「知の越境」を考え「なるほど」と思い（学生S.O.参照）、場合によっては、「それは違う！」などと思ったのであった（学生N.A.参照）。それも学生にとっては、自身の頭で真摯に「総合人間学」「知の越境」を探求した一つの姿勢なのであった。

学生S.O.（総合人間学部1回生男子）：たくさんの学問をあっちこっちかじるだけでは新しい領域は開けることはなく、ある1つの分野に学問としての基盤（テーマ）を「人間」としようということなのだろうと解釈した（解釈したというより、むしろ学部の一員としてそうしたいと考えている。自分たちは「人間」なのだから）。そういうわけで、〇〇先生の「ピボット置く」という話は同感である。（下線部は筆者による）

（5月9日「授業終了後レポート」より）

学生N.A.（総合人間学部1回生男子）：先生は自然科学と人間科学を分けようとしていらっしゃいましたが、あまり分けることにこだわらなくてもいいのではないかと思います。……領域の学問と問題の学問という考えがわかりやすかった。学問というものは…という説明より、この問題を解決したいという説明の方がわかりやすい。（下線部は筆者による）

（5月2日「授業終了後レポート」より）

③教授陣の総合人間学へのアプローチの相対化—対論— 本授業がうまく構造化された次の要因は、対論者の設定による授業者の相対化である。学生たちは、この対論によって、総合人間学部のある先生の考えが同じ学部の別の先生にとっては違っていること、すなわち絶対的でないことを生でかいま見た。それは、「様々な対話者（先生方）がおられてドキドキする」（5月2日「授業終了後レポート」、総合人間学部1回生男子）とか「〇〇先生と〇〇先生との対論のインパクトが強かった。研究成果と社会とのインタラクションということで、保険、心理学、法律、統計などと絡めていったところが興味深かった」（6月20日「授業終了後レポート」、総合人間学部1回生男子）といったような感想で学生にとらえられるものであった。

言うまでもなく、それは単なる感想で終始するのではなく、それを通して「なるほど」と納得させられた者（学生Y.K.参照）や、対談から異分野同士の対話をどうおこなえばいいかということに眼を開いていく者（学生A.M.参照）、場合によっては不満足だった者（学生S.N.参照）も数多く確認されている。このように、「総合人間学」の絶対的でないさまざまな可能性をまさに舞台の上で生で実践して見せた教官同士の姿は、学生を強く「総合人間学」「知の越境」の世界へと誘っていったと考えられるのである。

学生Y.K.（総合人間学部1回生男子）：〇〇先生との対話で、「心理学者は心理学の土俵で勝負しないといけない」という意見を〇〇先生が話されたが、なるほどと思った。

（5月16日「授業終了後レポート」より）

学生A.M.（総合人間学部2回生男子）：〇〇先生と〇〇先生の二人の対論はこれで二回目だが、不謹慎ながらもはりおもしろい。専門的な用語を使うことを厭わず、情熱的に語り続ける〇〇先生と、それをわかりやすく砕いて学生に提示してくださる〇〇先生の絡み合いには、自分が発言するとき、「このように発言すればわかってもらえるのではないか」と参考にさせていただける場面がたくさんある。とくに様々な分野の人が集まっているとき、相手にどう自分の思考パターンを伝えるか悩むことが多く、ヒントになりそうである。

（6月13日「授業終了後レポート」より）

学生S.N. (人間・環境学研究科M2男子) : せっかくの「生命倫理」の講義なのですから、対論者には総人にかくさんおられる倫理学(哲学)の先生に来ていただきたかったです。倫理学者が「専門的」な突っ込みをすることが可能なテーマなので、「知的越境」にふさわしい講義になり得たと思うのですが・・・残念。言語学的なレベルから見た「多様性の大切さ」に関わる〇〇先生の突っ込みはそれはそれで興味深かったのですが、やはり「生」や「倫理」に関わる今回のテーマと少しずれている気がします。

(6月27日「授業終了後レポート」より)

④他の学生のレポートを読む 本授業では、学生が書いた授業毎の「授業終了後レポート」をワープロで打ちなおして、次週の授業前に学生に配布していた。4月25日、2回目の授業では、すでに「学生が何を考えているか聞きたい」(4月25日「授業終了後レポート」、経済学部3回生男子)などの希望が自発的に寄せられたりもしているから、これはそれへの処置ということにもなるかもしれない。

他の学生のレポートを読んだ感想は、「中間アンケート」における質問「自分以外の受講生のレポートを読んでどういうことを感じましたか」で尋ねている。その結果、ほとんどの者が他の学生のレポートに興味をもったり奮起させられたりしたようで(学生N.I.や学生S.O.参照)、中には他の学生に圧倒される者(学生R.K.参照)、それによって自己を相対化した者(学生N.A.参照)もいたようである。これもまた、本授業が「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」に向けてうまく構造化されていった要因であったと言える。

学生N.I. (総合人間学部1回生女子) : みなさんいろいろな感じ方、考え方をされていて非常におもしろいです。私は総人という多彩な学部で、いろいろな人の話を聞いてみたいと思っていたので、他の人のレポートを読ませて頂けることは、とてもうれしいことです。自分の本来の興味とはまったく違う方向の話でも、みんなそれぞれ自分のテーマみたいなのをもちながら、先生のお話とつきあわせつつ聞いているようで、いろんな感じ方をしている気がします。(下線部は筆者による)

(「中間アンケート」より)

学生S.O. (総合人間学部1回生男子) : まだ専攻に分化していない1回生が大多数を占めるというのに、これほどまでに多様な意見が出そろうということに驚いた。自分の意見と異なる、また自分が考えもしなかったような意見を知ることができるというのは、自分の考え方も豊かになるし貴重なことだと思った。ただの感想文にとどまらないコメントも多く、自分も負けてられないという思いにかられる。(下線部は筆者による)

(「中間アンケート」より)

学生R.K. (総合人間学部1回生男子) : 「うーん、すごい奴がいるな」と思わせるレポートが少なからずあって、新鮮な驚きの連続だった。

(「中間アンケート」より)

学生N.A. (総合人間学部1回生男子) : みんな一生懸命書いている。なるほどと思わせるような文章もある。大したこと書けない自分が恥ずかしくなった。(下線部は筆者による)

(「中間アンケート」より)

④ 学生の学びのサインを受け止めるー授業デザイナー 藤岡(1998)は、「授業設計(instructional plan)」と「授業デザイン(instructional design)」とをわけて考える。授業設計は、学習のプログラミング的な発想で設計される教育目標の達成に向けての計画化されたシステムのことである。そこに、授業が授業者と学生との関わりの中で作られていくという発想はない。授業設計の考え方では、学生は客観的な存在として系の外にいる。それに対して、授業デザインの考え方では、授業者も学生も同じく授業という一つの系の中にいる。両者は同じ系の中であってそ

れぞれ自己を表現し、互いに相手を解釈しあい、引き込み合い、互いに相手を前提としながら振る舞っている。両者の関わり合いによって授業は新たな「シナリオ」を生成する^{■注5}。まさに、「授業の個性化（individuation of instruction）」でもある。

本授業は、多様ないくつかの側面から構成される多層的構造をもっていたが、それは言い換えれば、授業設計の具現化によってもたらされる世話人、授業者の枠組み（frame）が、学生の学び空間を強く支配していたことをも意味している。もちろん、それも上述したように、世話人や授業者たちの情熱的なマンパワーがプラス α として働き、システムを補完することによって、授業の構造化をうまく進めてきたのであるが^{■注6}。

しかし、上記まで述べてきた点とは異なる本授業の特筆すべき授業構造化の要因は、世話人が学生の学びのサインをうまく受け取り、授業を「デザイン」していったことである。それは、授業の最後に見られた学生主体のグループ討議に見られる。これを授業デザインと呼び、上述までの構造化プロセスと差異を図るのは、学生主体によるグループ討論などはじめの授業設計にはなかったことだからである。

私の総合人間学

私は、〇〇と申します。総合人間学部・自然環境学科・環境適応論講座の第1期卒業生です。在学時には、応用生理学教室の〇〇先生にご指導をいただきました。

今回、小田先生より「総合人間学を求めて」というリレー講義の概要をうかがい、私なりに総合人間学とのかかわりを考え直すチャンスを与えられました。その思いを、ここで述べてみたいと思います。

私の総合人間学を一言で言うならば、「野に在るべし」です。

話は、私が幼いころにさかのぼります。幼かった私は、あるとき母親に連れられて市場へ買い物に行きました。母親が八百屋で買い物をしているとき、私が、

「お母さん、何かくさいね」

と言ったそうです。すると、八百屋のあんちゃんが、

「ごめん、屁え、こいてん」

と笑って言ったのですが、そのとき私はあんちゃんの言葉が理解できなかったのです。あんちゃんが、「おならをしました」と言っていれば、間違いなく分かったはずですが、ところが、「屁え、こいてん」というスラングは理解できなかった。

母親からすると、これは「おまえをそれだけ上品に育てたのだ」と喜ぶべき事件だったらしいのですが、年を重ねるにつれ、私はその事件に危機感を抱くようになりました。というのも、この社会全体を見るとき、おならをして「おならをしました」と言う人より、「屁え、こいてん」と言う人の方がはるかに多いはずだからです。おそらく、「おなら」派1人に対し、「屁え」派は19人くらいいるでしょう。してみれば、私が「屁え、こいてん」を理解できなければ、私はこの日本社会の95%の人を理解できないことになってしまいます。

皆さんの中には、中学・高校をウダウダ過ごし、なんとなく受けてみた京都大学総合人間学部に引っかけってしまった方もおられると思います。（総合人間学部は、比較的そんな方が合格してしまいやすい受験システムだと思います。）しかし、大多数の方は、学力ピラミッドの最頂点の一握りの中にいつづけてこられたはずで

そして今、皆さんは京都大学という、大学の中でも最高ランクの大学の中で学生生活を過ごし、就職または進学していくのでしょうか。たとえ皆さんがあたりまえの道りを歩いてきたと思われても、実は皆さんの歩いた道り・これから歩く道りは、「おなら」派の道であることを忘れないで下さい。…後略。

図4 総合人間学部1期生からのメッセージ「おなら論」より一部抜粋

この授業デザインは、次のステップで具現化されるに至った。すなわち、卒業生OBが寄せた「おなら論」(図4参照)に対して、ある学生(総合人間学部2回生男子)が「中間アンケート」で質問してきたのを世話人が見逃さず(下記の「メール」参照)、卒業生OBと学生との仲介を果たしたことに端を発する。

中間レポートの中に〇〇君という学生から1期生の〇〇君らのメッセージに対する質問がありましたので、〇〇君にそのことを伝えましたところ、以下のようなメールがきました。……略。

.....

〇〇 〇〇さん

小田先生から質問を見せていただき、とてもうれしく読みました。自分の「おなら論」が〇〇さんに確実に届き、ボールが投げ返されてきたということもうれしかったし、〇〇さんの「漠然とした違和感を見極めて自分なりに言葉を与えてみたい」という姿勢もうれしく思いました。

さて、なぜ「おなら」であることに危機感を抱いたかということですが。私事を言えば……略。

(6月25日付「メール」より)

このことを契機に、質問した学生は世話人の小田先生の研究室を訪れるようになり、授業最終日に学生主体でグループ討論を企画するようにまでなる。小田先生へ宛てたこの学生のメールの子細(小田先生が授業者、筆者らセンターのスタッフに後日転送)を載せておく。

総合人間学部2回生の〇〇です。

メールを有り難うございます。7/11の討論会の件ですが、今のところ、一緒にいろいろ考えてくれる学生が、一回生が4人ということで進めています。7/4までには、討論会でおこなうテーマと、その形式について、完全に決めるつもりでいます。また、学生に考えてきてほしいことがあるときには、7/4の有福先生の講義のときには、発表できるつもりでいます。

少し難しいところもありますが、当日までには頑張って仕上げます。

それでは、水曜日の4限終了後すぐに伺います。今後ともよろしくお願いします。

(7月3日付「メール」より)

こうして、7月11日の授業では、受講学生が5つの班に分けられ、リレー講師にも参加を促して各班に入ってもらい、「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」の討論をともにおこなったのであった。おなら論を寄せてくれた卒業生OBもこの日は来訪してくれ、討論にいっしょに参加した。

本授業は、以上のように、対論の設定や学生全体の「授業終了後レポート」のフィードバックに見られたように、世話人の授業設計それ自体が有効に機能して授業が構造化されたという側面をもっていたし、ガイダンスや各回のリレー授業の際に世話人、授業者、学生との間に交わされた暗黙のメッセージのように、システムティックに設計された授業構造にプラスαのマンパワー、それによる学生との相互性がうまく機能し、全体として授業がうまく構造化されたという側面ももっていた。さらには、卒業生OBからのメッセージを端にして学生主体のグループ討論が企画されるといったように、授業がデザインされるという側面ももっていた。

こうした1つ1つが、すべての学生の経験世界で同じように構造化されていたわけでないことは言うまでもないことである。ある者にとっての本授業は、ある1つの側面(cf. 対談者との議論がおもしろかった)が突出して構造化されたことだろうし、別のある者にとっては、いくつかの側面が有機的なコンビネーションのもと全体として構造化されたことだろう。本稿が授業研究として重要とするのは、効果的な授業構造の要因探しではなく、別の授業(現場)で、再び同じような実践をおこなおうとする際に授業者が念頭におかねばならない「視点」の生成(溝上・藤田、2001; 田口、2002)、とりわけ上述してきたような、種々の面のもつ意味を過度に単純化して捨象せず、授業全体の生きたダイナミズムの中で位置を与え「視点」として生成し提唱することである。

実践的な授業研究は次の現場に向けてなされるものであり、実践で得られる知見は次の現場に向けての作業仮説的な実践的資料でしかない（Cronbach,1975）。本稿で示した授業構造化に向けての視点は、次の現場でこそその一般性、有効性が検証されるのである^{※17}。

第4節 「総合人間学を求めてⅠ」における学生の学び（研究2）

(1) 目的

本節では、上記のように実施された「総合人間学を求めてⅠ」で、いったい学生は何を学んだのかを明らかにする。授業全体としては、何度も述べるように、「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」を教官、学生ともに目指したのであるが、関心テーマをもっているかどうかとか、どういう動機で総合人間学部に入ってきたか、などの前提の違いによって、学生たちは同じ授業を受け同じ方向へ授業目標を共有しながらも、そこで考えたことや学んだことは個人によってまったく異なっていたのである。結果に個性ある多様性が生まれるのも、至極当然のことである。

(2) 学生の考える「知の越境」の考え方

とは言っても、学生たちの一連の授業を通して考えた「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」には、一定のパターンがあった。ここでは、「授業終了後レポート」「中間アンケート」「最終アンケート」を通読して、学生たちの考える「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」を、大きく4つのタイプ（タイプⅠ～タイプⅣ）にまとめた（図5参照）（それに当てはまらないものは、「その他」として考えた）。すなわち、タイプⅠは、ある学問分野を軸として、そこでの限界を他の学問分野に求めていくという考え方、タイプⅡは、あるテーマを追求するために多様な学問分野から多角的にアプローチするという考え方である。また、タイプⅢは、興味のある学問分野をいろいろと学んでそれらをつなげていくという考え方、タイプⅣは、文系と理系の橋渡しをするという考え方である。

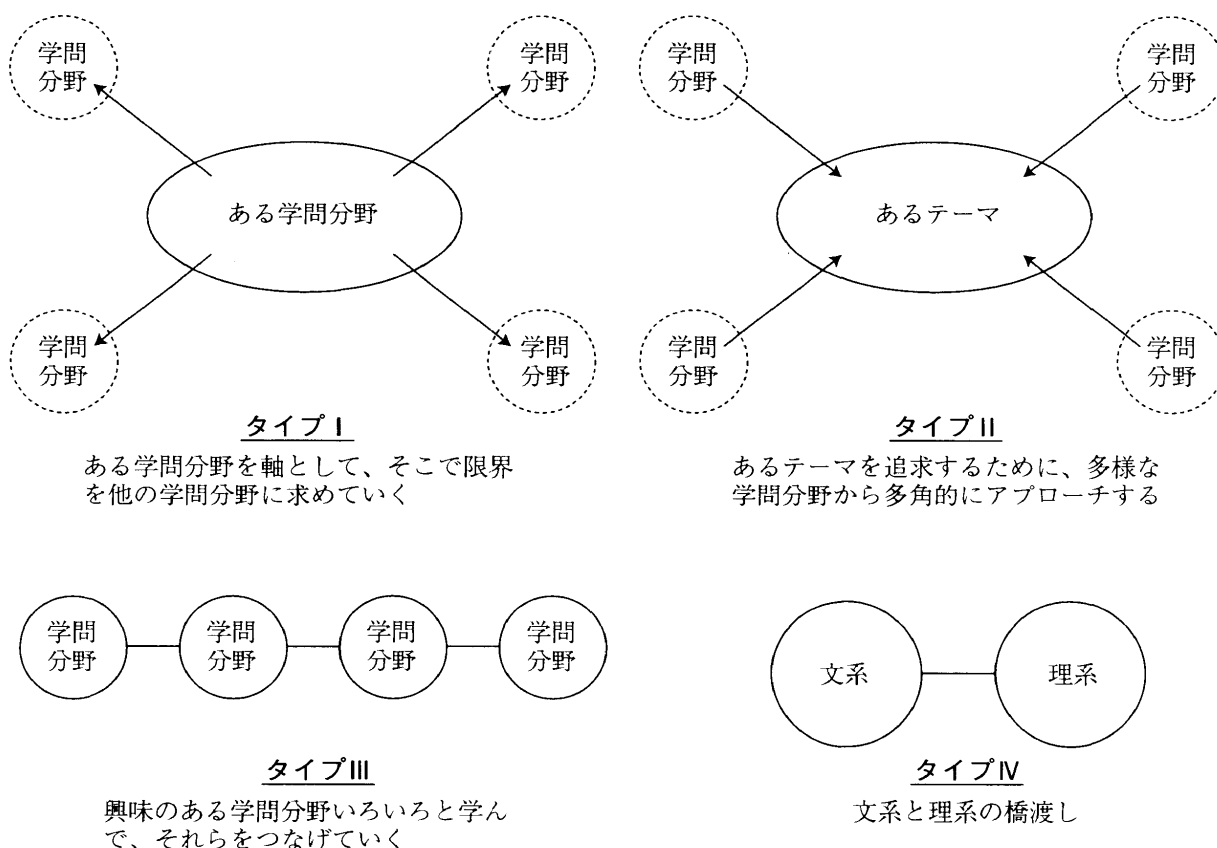


図5 学生たちの「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」の考え方

(3) 「知の越境」への考え方の変化ー「総合人間学を求めてⅠ」における学生の学びー

図5で示した4つのタイプ（および「その他」）を参考にして、学生の「総合人間学」「知の越境」への考え方に対する、「ガイダンス」時（4月18日）→「中間アンケート」（6月13日）→「最終アンケート」（7月11日）の一連の変化を追ってみると、表2のようになった。

4つのタイプのどの考え方がいいかという議論は、これが授業の中で出された学生の考え方であることを考えて、好ましいものではない。それよりもむしろ、教授ー学習過程を問題として扱っている本稿は、「総合人間学」「知の越境」への考え方が授業によって変わった者と変わらなかった者を取り出し、授業のどのような部分に反応して考えを変化させていったのか、あるいは同じように授業を受けてなぜ「総合人間学」「知の越境」への考え方に変化が見られなかったのか、を明らかにすることを検討の目的としたい。

表2 学生の「知の越境」に対する考え方の変化

NO	学 生	学部回生	4月18日 ガイダンス	6月13日 中間アンケート	7月11日 最終アンケート	備 考
1	S.Y.	総人1回生	タイプⅡ	タイプⅢ	－	
2	Y.K.		タイプⅢ	タイプⅢ	タイプⅢ	表5参照
3	M.S.		タイプⅢ	タイプⅠ タイプⅡ その他	－	表4参照
4	K.S.		タイプⅢ	タイプⅢ	－	
5	M.T.		タイプⅢ	なし	－	混乱
6	M.Y.		タイプⅢ	タイプⅡ タイプⅢ	－	
7	M.N.		タイプⅡ タイプⅢ	タイプⅢ	タイプⅢ	
8	N.I.		タイプⅣ	タイプⅢ	タイプⅢ	
9	S.O.		タイプⅣ	タイプⅠ	タイプⅠ	表3参照
10	N.S.		なし	タイプⅡ	タイプⅡ	
11	K.O.		なし	－	タイプⅠ	
12	R.K.		なし	タイプⅠ	タイプⅡ	
13	T.S.		なし	タイプⅠ	タイプⅢ	
14	S.F.		なし	なし	－	混乱
15	H.U.		－	タイプⅢ	タイプⅡ タイプⅢ	
16	R.U.		－	タイプⅠ	タイプⅠ	
17	W.S.		－	タイプⅡ	－	
18	R.N.		－	タイプⅡ	－	
19	S.K.	総人2回生	タイプⅢ	－	－	
20	K.T.		タイプⅢ	－	－	
21	N.		タイプⅢ	－	－	
22	N.M.		タイプⅢ タイプⅣ	－	－	
23	K.H.		なし	－	－	
24	T.O.		－	－	その他	
25	Y.S.		－	なし	－	混乱
26	T.T.		－	タイプⅡ	－	
27	A.M.		－	その他	－	
28	H.S.	総人3回生	－		－	

29	Y.Y.		その他	—	—	
30	J.O.		なし	なし	なし	表6 参照
31	K.Y.	農2回生	タイプⅡ	タイプⅠ	タイプⅠ タイプⅡ	
32	Y.S.	経済3回生	タイプⅠ	タイプⅠ	タイプⅠ	

(注1) —は欠席あるいはレポート、アンケートの未提出を示す。

(注2) ガイダンス時のデータ収集は、「授業終了後レポート」による。よって、ここでのタイプ分けは、「知の越境」についてどのように考えるか問うていない中で記述してきたものからおこなっている。よって、「知の越境」について何も書かなかった者については「なし」と表記している。

(注3) 「中間アンケート」と「最終アンケート」では、「ここまでの講義に出て、あなたにとっての「知の越境」が意味するものは何ですか」と直接問いを投げかけている。よって、そこで「わからない」「混乱している」「そんなものは存在しない」などと記述した者については「なし」と表記している。

①「総合人間学」「知の越境」への考え方が授業によって変化 表3に総合人間学部1回生男子(学生S.O.)の「総合人間学」「知の越境」に関する一連の記述を示す。それによると、学生S.O.は、4月18日の時点では、「異なる学問が接点を見出していくのが「総合人間学」のかなめだと思う」と述べていた。彼は、「物理科学」と「社会科学」の融合と表現しているから、これはタイプⅣに属する「総合人間学」「知の越境」の考え方である。しかし、5月9日の山梨先生の授業を受けて、彼は「ある1つの分野に学問としての基盤(テーマ)を「人間」としようと

表3 総人1回生男子(学生S.O.)の「知の越境」に関する記述抜粋(その1) タイプⅣ→タイプⅠ

4月18日	小田伸午 「授業終了後レポート」	僕は科学技術の生まれ出てくる学問である物理科学と、その科学技術を社会で運用する社会科学の融合(今日の授業に即していえば越境)するような学問(体系)を考え出したいと思ってこの学部を受けました。今までは物理科学と社会科学のことばかり考えていたわけですが、今日の授業で人文科学とはスポーツ科学とかいろいろな学問にも目を向けてみたいと感じました。 <u>異なる学問が接点を見出していくのが「総合人間学」のかなめだと思うので、講師と学生が分けへだてなく広く論議を交わすことのできるような授業システムにしてほしいです。今日の授業はこの1週間の中で一番おもしろかったです。教員と学生が協力してこの講座を宣伝しましょう!!</u>
5月9日	山梨正明 「授業終了後レポート」	総合人間学部を知ったとき、「人間」という言葉に自分も引かなかった。なぜ幅広い分野を抱える学部が生物の一種に過ぎない「人間」を学部名にかかげるのか。しかし、たくさんの学問をあっちこっちかじるだけでは新しい領域は開けることはなく、 <u>ある1つの分野に学問としての基盤(テーマ)を「人間」としようということなのだろうと解釈した(解釈したというより、むしろ学部の一員としてそうしたいと考えている。自分たちは「人間」なのだから)。そういうわけで、山梨先生の「ピボットを置く」という話は同感である。</u>
	中間アンケート	専門分野を掘り下げることには飽きた人々が、ある種の「遊び」「趣味」として行うのではなく、 <u>狭い領域では解決しえなくなった問題を解決する糸口を、他の分野に求めるという真剣な作業。学際という、とにかく「広く浅く」というイメージがつきまとうが、狭い領域での研究の限界によって発生するのだから、当然のことながら「深い」作業だと思う。</u>
	最終アンケート	<u>「越境」というより境界そのものがなくなること、しかし、それは軸足のなくなることを意味しない。ディスカッションで竹安先生が言われていたように、まず自分の探究したい関心・問題があり、それに応じて必要なスキルなり知識なりを身につけ、その延長で他の分野の考え方に手を伸ばして使えるところは利用し、結果的に「越境していた」ということだろう。</u>

(注) 下線部は筆者による。

ということなのだろうと解釈した。……そういうわけで、山梨先生の「ピボットを置く」という話は同感である」と述べる。ここですでに、4月18日に考えていた彼の「総合人間学」「知の越境」への考え方は、タイプⅠに変化しようとしていることがわかる。彼はその後もこの考え方をさらに押し進め、最終アンケートでも、彼自身にとっての「総合人間学」「知の越境」の意味するところを竹安先生（6月27日）の考えも取り込みながら、次のように述べる。「『越境』というより境界そのものがなくなること、しかし、それは軸足のなくなることの意味しない。ディスカッションで竹安先生が言われていたように、まず自分の探究したい関心・問題があり、それに応じて必要なスキルなり知識なりを身につけ、その延長で他の分野の考え方に手を伸ばして使えるところは利用し、結果的に『越境していた』ということだろう。」

同じく、表4に総合人間学部1回生男子（学生M.S.）の「総合人間学」「知の越境」に関する一連の記述を示す。彼も大学入学したての時期である授業開始時には、「それぞれの科目を別個のものとして考えてきていた気がするので、総合的に考えてみるよい機会になりそうです」と漠然としたことを述べるに過ぎない。タイプⅢに属する考え方ではないかと思われる。しかし、単なる学問分野の総合、統合という考え方から、あるテーマに対して多角的にものを見ていくタイプⅡの考え方を、小田先生（4月25日）、杉万先生（5月2日）の両授業で獲得していく。小田先生の「授業終了後レポート」では、「自然科学・社会科学を問わず、ある物事について多角的に捉える姿勢の重要性を感じた」と述べるし、杉万先生の「授業終了後レポート」では、「共通の目標を求めて様々な立場で研究することで、新たな可能性を見出せるかもしれないことはいいことだと思う」と述べている。

しかし、学問領域や「総合人間学」へのアプローチが異なれば、教えられる考え方が異なってくるのは第3節(3)で述べたとおりである。彼は、山梨先生（5月9日）と北山先生（5月16日）の両授業で、今度はタイプⅠの考え方を獲得していく。すなわち、山梨先生の「授業終了後レポート」では、「客観的な研究は、特定の条件を前提にすることが多く、それで研究の発展と共に限界の所まで来ているらしい」と述べるし、北山先生の「授業終了後レポート」では、「あくまで軸足は心理学におく、と先生がおっしゃった通り、自分の軸足は決めておいて、様々な分野の知識を取り入れるというのは以前の授業であった通り基本的なスタイルであるべきらしい」と述べる。

彼はこれにとどまらず、今度は岡田先生（5月23日）の「レオナルド・ダ・ヴィンチ」の授業を受けて、「知の越境」それ自体を疑いはじめる。彼はかつての時代には「知性のmixture」という状態があったことを感じ取り、それが「総合人間学」のあり方を考えるヒントになるのではないかと考えるようになる。この考え方は、図5における4つのタイプのいずれにも属さない。

彼は、「中間アンケート」で「知の越境の意味するものは？」と尋ねられ、上で挙げた3つの「総合人間学」「知の越境」への考え方を整理してそれぞれを述べている（表4参照）。それまで自分の書いてきたレポートを読み返して整理したわけでもあるまいし、驚くばかりである。もちろん、実際に自分で研究をする段になると、こうはうまく考えられないものだと思うられるが、1回生の「総合人間学を求めた姿」としてはなかなかのものであったように思われる。

表4 総人1回生男子（学生M.S.）の「知の越境」に関する記述抜粋（その2）

タイプⅢ→タイプⅠ・Ⅱ・その他

4月18日	小田伸午 「授業終了後レポート」	これまでどの科目に限らず、 <u>それぞれの科目を別個のものとして考えてきていた気がする</u> ので、 <u>総合的に考えてみるよい機会になりそうです</u> 。
4月25日	小田伸午 「授業終了後レポート」	主観と客観のギャップの話が面白かった。客観的立場から一方的に詰めていくだけでは良い結果が得られないところが科学の難しい点だと感じた。意識が先行すると失敗するスポーツもあれば、先のイメージを意識することでうまくいくスポーツもあって、適切な処方を下すには試行錯誤が不可欠だった。 <u>自然科学・社会科学を問わず、ある物事について多角的に捉える姿勢の重要性を感じた。別のルートをたどって目標に到達するのはなかなか難しいこと</u> だとは思いますが・・・。

5月2日	杉万俊夫 「授業終了後レポート」	様々な視点、視野をもって議論を重ねていく事の有効性を感じた。 <u>共通の目標を求めて様々な立場で研究することで、新たな可能性を見出せるかもしれないことはいいことだと思う。</u> ボランティアの話から視野が拡大して、学問的領域にまで展開するのが面白かった。 <u>やはり異なる分野から共通の対象を眺めることは重要だと。</u> 社会科学において実際に現場の目を通す事が理論に大いに貢献するという点。
5月9日	山梨正明 「授業終了後レポート」	<u>客観的な研究は、特定の条件を前提にすることが多く、それで研究の発展と共に限界の所まで来ているらしい。</u> これからは今まで考慮されてこなかった要素－身体性－をプラスする必要があるようだ。
5月16日	北山忍 「授業終了後レポート」	<u>あくまで軸足は心理学におく、と先生がおっしゃった通り、自分の軸足は決めておいて、様々な分野の知識を取り入れるというのは以前の授業であった通り基本的なスタイルであるべきらしい。</u>
5月23日	岡田温司 「授業終了後レポート」	<u>レオナルド・ダ・ビンチが行っていた事は知的越境どころか、知性のmixtureであったかのような印象を受けた。</u> レオナルドは自然を捉え表現するという、基本的な姿勢を以って様々な試みをし、成果を挙げた例であるが、彼の試みの過程というのは、総合人間学のあり方を考えるヒントになりそうだった。
6月13日	松村道一 「授業終了後レポート」	脳は一体どのように機能しているのか、心はどのように発達してきたのか、といった実際の目には見えない現象をある程度納得できるまで説明している今日の研究結果にまず驚いた。 <u>言語学の領域でも脳科学の領域でもどの領域でも、それぞれに共通の研究に関するスタンスがあるという点からしても、もはや文系と理系の区別の必要性を感じられなくなる。</u> ある領域でいわれていることを他の領域において比喩できるように、領域感のinteractionが必要だと思った。
6月20日	鎌田浩毅 「授業終了後レポート」	〇〇先生と鎌田先生との対論のインパクトが強かった。研究成果と社会とのインタラクションということで、保険、心理学、法律、統計などと絡めていった所が興味深かった。最近ゆとりのある生活を送っているとはとても言えない状況なので、今日の先生の話の聞くと、「活きた時間」は果たしてどれ位あるのだろうか、と考えてしまう。 鎌田先生の話の聞くと、入学式の日のガイダンスで先生が書いた図のことを思い出します。 <u>浅く広く、それでいて強い所を求めていかなければならない</u> と思った。
	中間アンケート	<ul style="list-style-type: none"> ・従来の学問領域の枠を越えた所から、自分の携わってきた領域を見つめ直すことによって知識の広がりを得ようとする試み。 ・自分の携わってきた領域の枠内だけでは行き詰まりをみせる事象の説明を、他の領域からの視点に求めること。 ・レオナルド・ダ・ビンチが「人間」について知るために様々な事を行ったように、ある一貫したテーマを求めるためには領域の枠にこだわらないというのが本来自然な取り組み方のように思われます。高度に科学が発展した現在において「軸足」を見失わないのはとても重要な事です。

(注) 下線部は筆者による。

②「総合人間学」「知の越境」への考え方が授業を通して変わらない 「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」をみんなで考えた「総合人間学を求めてⅠ」の授業ではあったが、①で示したような学びを得た者ばかりではなかったから、この点強く明記しておきたい。以下に示す者たちは、決して授業を怠惰に過ごしたわけではなかった。それでも、「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」に対する考え方に深化・発展が見られなかった。それはなぜなのか。

表5に示すのは、総合人間学部1回生男子（学生Y.K.）の「総合人間学」「知の越境」に関する一連の記述である。彼は、4月18日のガイダンス時には「分断された知識をちょっとずつリンクさせていきたい」とタイプⅢに示されるような「総合人間学」「知の越境」の考え方をもっていた。途中の授業では、タイプⅡ（「様々な面からスポーツを見たり」4月25日の小田先生の授業）やタイプⅠ（「必然的に知識や考え方の幅を広げていく」5月16日の北山先生の授業）の考え方も出されているが、「中間アンケート」で尋ねた「知の越境」への問いに対しては、「僕

表5 総人1回生男子（学生Y.K.）の「知の越境」に関する記述抜粋（その3）

タイプⅢ→タイプⅢ

4月18日	小田伸午 「授業終了後レポート」	この講義はとるつもりがなかったのですが、友人につられて参加して正解でした。非常にわくわくしました。先生方の話や特に先輩の話が興味深かったです。総合人間学部は何を勉強するところなのか、と友人から問われ続けたので、何か答えをみつけないと。とてもわくわくした。 <u>分断された知識をちょっとずつリンクさせていきたい。</u>
4月25日	小田伸午 「授業終了後レポート」	主観と客観の話は非常に興味深かった。スポーツにおける感覚論や精神論は非常にあいまいで嘘っぽかったのですが、講義を聞き、総合知としてのスポーツの面白さが少し理解できた。 <u>様々な面からスポーツを見たり、実際に行動してみたい。</u> スポーツの間接的、イメージによる指導について、なぜうまくいくのか。急がば回れ？Relax 教える人も教えられる人も機械じゃなく、心ある人だから。 総合知について考えるには、主観と客観、それぞれの"ゆらぎ"みたいなところに注目していくのが大事なのではないでしょうか・・・。
5月2日	杉万俊夫 「授業終了後レポート」	実は、タイトルを見て、あまり期待していなかったのだけど、もっともっと話を聞きたい、と思った。杉万先生の「他の研究者にはアンケートを持っていった人もいけど・・・」という言葉が“人間科学”にこだわる先生の態度を少し感じた。対話する先生方の意見や指摘の仕方を学んだ。次回にいかしたい。ボランティアを自己満足にかたよったものと考えていたが、話を聞いてもっと社会現象的に深いつながりがあり学問的に興味深かった。どうしたら、よい質問ができるのでしょうか？考えます。
5月16日	北山忍 「授業終了後レポート」	〇〇先生との対話で、「心理学者は心理学の土俵で勝負しないといけない」という意見を北山先生が話されたが、なるほど、と思った。確かに <u>必然的に知識や考え方の幅を広げていくのが研究の有り方だ</u> と思う。関係性と個人について、互いに補いあって形成されていく構造がおもしろかった。自分自身の無意識の考えの構造がうまく説明されて、納得するのだけれど、妙にちょっと不安になった。心理について学ぶ、というのは、自身について、非常に現実的なことなんだけど、心の奥底をさらす、というか傷つける可能性があるのかもしれない。日本型とアメリカ型のどっちが良いか、ということについて答えは分からない。または答えを出してはいけないのではないかな・・・。
	中間アンケート	僕にとっての「知の越境」が意味するところは、単なる好奇心にすぎません。 <u>学問分野を越えて文系・理系にかかわらずおもしろいと思うものは、進んで学びたいと思う。</u> これまでの講義に出席して、先生方が様々な方向に目を向けていらっしゃるのがよく分かった。総合人間学部の教官である、ということが自分の専門だけにとどまることを疑問にさせる、というようなことをおっしゃられたが、21世紀はそうした態度は必ず大切だと思う。僕は、理系で入試を受けましたが、 <u>文学、哲学、経済学、語学などもいろいろ学びたい</u> と思っている。「知の越境」こそが発見の手がかりになると思う。それと「知の越境」には偶然的な要素が欠かせない。小さなきっかけにも自分の感受性を向けられる準備をして、日頃から生活すべきだと考えます。
	最終アンケート	<u>人間の「知」そのものが総合であり、解明のためには手段を様々な分野から得る必要がある</u> ということ。

（注）下線部は筆者による。

にとっての「知の越境」が意味するところは、単なる好奇心にすぎません。学問分野を越えて文系、理系にかかわらずおもしろいと思うのは、進んで学びたい」と答える。これは、「知の越境をいかに」に対する答えではなく、単に彼が総合人間学部でおもしろいと思う勉強をいろいろしていきたいという意思表示をしているに過ぎないものである。それによって、どう「総合人間学」にアプローチしていくのかということには、触れられているようで触れられていない。「総合人間学」「知の越境」が何かしら大事だという感触を得たことだけは、たしかだと思われるのだが。

この背景には、1つに、とりわけ1回生学生が、自身の学びのテーマ、やりたいことさえもたないが故に、理屈では「総合人間学」「知の越境」について考えようとしながらも、実感では具体的にそれへの思考を押し進めることができなかったということが挙げられる。また2つに、教授陣が自身の「総合人間学」へのアプローチを示すのに、圧倒的な知識量や語学力を見せつけ、学生たちがそれにたじろぎ自分たちがいかに無知であるかを思い知ったということが挙げられる。この類の学生たちは、次のように述べる。

学生S.Y. (総合人間学部1回生男子) : (知の越境とは何かについて) はっきり言ってまだよくわからない。とにかく今は絶対的な知識量が足りず、とくにこの「総合人間学を求めて」の講義では、毎回自分がいかに無知であるかを痛感させられている。 (カッコ内、下線部は筆者による)

(「中間アンケート」より)

学生M.Y. (総合人間学部1回生女子) : 12回の講義に出てとにかく感じたのは、知ることも考えることも行うこともすべてが不十分で、もっとたくさんを知って考え、行わなければならないし、そうしたいと思った。

(7月4日「授業終了後レポート」より)

認知的一貫性理論 (cognitive consistency theory) (cf. Festinger, 1957; Heider, 1958) にもとづけば、人には、認知要素が相互に矛盾しないような一貫性・均衡性を求める傾向がある。ここで見る学生たちの心理状態は、教授陣によって見せつけられる知識量や語学力と自身のそれとを比較して、認知的な不均衡が生じていることを示すものと見て取れる。この不均衡を軽減しようと人は動機づけられる、とするのが認知的一貫性理論の骨子であるから、学生M.Y.などは、たとえ「総合人間学」「知の越境」に対する自身の考えは見出せずとも、生じた不均衡の軽減、すなわち、これからの学習に向けてうまく動機づけられていると言ってよい。それこそが、彼女のこの授業における学びだったとも言える。しかし、不均衡の程度があまりに大きすぎると、かえって動機づけは低減する (小林、1972)。次に示す学生M.T.の不安などは、まさにこの状態を示している。

学生M.T. (総合人間学部1回生男子) : 総合知を求めるということは、あまりに過酷で力が必要なことであって、特定の専攻を決めていない自分は、希望というよりも不安にとらわれている感じがします。 (下線部は筆者による)

(「中間アンケート」より)

ところで、3回生くらいになると「総合人間学を求めて」の発想そのものに懐疑的であることもある。学生J.O. (表6参照) は、5月2日の杉万先生の授業で、他の多くの者が感銘を受けた彼の言葉「自然科学と人間科学とは違う」に、「自然科学と人間科学は違うぞ、ということで総合人間学を求められるのだろうか」と批判をする。そして、「中間アンケート」では、「総合人間学」「知の越境」だと大げさに言っても、結局はどんな学問でもそんなことは日常茶飯事なのであって、とりたてて騒いで議論するようなことではないのだ、と述べるのである。

しかし、彼は同じく「中間アンケート」で、「批判的な見方を持っているつもりだったが、単に批判的だっただけと思う。柔軟な思考を失い、自分の納得できない話を理解しようとしなかった」と自己反省的な言及をしている。こうした彼の非生産的な思考状態は、5月30日松島先生の「授業終了後レポート」ですでに示されていて、彼はそこで次のように述べている。「最近、自分の頭が固くなっているように思う。思考がパターン化すると考えるのが

楽になるし、学問をする人にとってある程度必要ではある。しかし物事をいつも同じようにしか見れないのは悲しく貧しいことだし、柔軟な思考、発想が総合人間学を求める際に必要ではないか。ということで、頭の柔らかくなるような講義はないだろうか」

このように、受講学生の中には、「総合人間学とは何か」や「知の越境をいかに」を真剣に求めながらも、結果としては、それらに対する自身の考えを新たに見出せなかったり、うまく思考を深化・発展させることができなかった者もいた。その背景には、端的に言って、彼ら自身のテーマのなさ、知識のなさなどが問われたことがあったし、あるいははじめから懐疑的でその懐疑心をうまく払拭できなかったということがあったのである。しかし、「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」という点では学びが得られなかったにしても、そのこと自体が次の学習へとうまく動機づけられた者も多く確認されている。その意味では、それもこの授業における彼らの学びであったと言えるだろう。

表6 総人3回生男子(学生J.O.)の「知の越境」に関する記述抜粋(その4)

なし→なし

5月2日	杉万俊夫 「授業終了後レポート」	自然科学と人間科学は違うぞ、ということで総合人間学を求められるのだろうか。自分ができるところをしっかりと把握しておくことが大切だ。猫の手も借りたい状態でも単に人が集まるだけでは駄目。組織化が必要だ。緊急時にいかにして組織を作るかということに興味がある。次に大都市で大地震が起きた時、果たして迅速な対応ができるのだろうか(できつつあるようだ)。ボランティアを求めているところに人がただ飛び込んできても、何をしていたか分からない。ボランティア組織が充実してきたことで、やりやすくなったのではないだろうか。これが大衆化と言える。ただ、これはボランティアがその字義どおりの意味を失ってきたということでもないか。やはり多くの人は、ある程度の人から命令を受けないと動けないのかもしれない。つまり権威を必要としているということか。
5月30日	松島征 「授業終了後レポート」	面白い映画だった。全部男の一人芝居だと言ってしまうと、終わりかもしれない。追っているのか、追われているのか分からなくなる、映画を物語っているといつの間にか自分が登場していて現実と重なる。シュールとも言える。こういう、語り手が答えを示さない物語・解釈は受け取り方次第というのは一種の流行だろうか(エヴァンゲリオンを思い出す)。確かに複雑で面白いのだが、語り手のごうまんさ、押し付けられているという感じもする。「どうだ複雑性だろ?わからないだろ?すごいだろ?」と。語り手の自己満足とも思う。普通の物語なら、語り手の考えがあって、でもそれとは別に受け手は自由に(これも本当に自由かということもある)自分なりの解釈ができる。一方、この映画のような物語は、語り手が解釈の幅をもたせて、いやむしろまっとうな解釈ができないようにしてあって、受け手は語り手の予想範囲内でしか考えられなくなっている(意地悪く言うと、語り手は受け手を掌の上でもてあそんでいるのではないか?)。その不自由さがたまらなく不快だ(受け手が解釈に悩むことを見越して解釈不可能なものを語る性根は曲がっている!)。と言うわけで、解釈したら負け。Historielsのなんだかんだは連想ゲームとしては楽しいけど、単なるレトリック、言葉遊びで感銘を受けるものとは思えないなあ。うまい言い方だと感心はするけど。自分探しの物語だという解釈は陳腐すぎて、情けなくなるけど無難かな。自分探しも、わけのわからない話も、そろそろ飽きてきた。むしろ食傷気味だ。 <u>最近、自分の頭が固くなっているように思う。思考がパターン化すると考えるのが楽になるし、学問をする人にとってある程度必要ではある。しかし物事をいつも同じようにしか見れないのは悲しく貧しいことだし、柔軟な思考、発想が総合人間学を求める際に必要ではないか。ということで、頭の柔らかくなるような講義はないだろうか。</u>
	中間アンケート	何でしょう。自分一人で趣味としてやる分には「つまみ食い」という感じでしょうか。越境先の人と議論したり、結果を出すには、もう越境などと意識してられないのではないのでしょうか。自分の研究分野が広がっていくことは、既存の学問の枠組みから見ると越境ということになるかもしれませんが、本人にとってはそれまでと変わらない <u>自分の研究分野でしかないで</u>

	<p>しょう。研究者はほとんど知の越境というものを意識していないように思えます。ないとさえ思っているのではないのでしょうか。思うに、知の越境というからには知の越境があるわけで、しかし、その境界は既存の学問に対してであるものです。とすると、ある知の領域の中心にあるものはすでに研究は終わっていて、研究対象は自然と境界付近にならざるを得ない。ということから、研究者にとって越境は日常茶飯事と言えるでしょう。</p> <p>こう考えると、私の「総合人間学を求めて」と総合人間学部に対する欲求不満の原因もわかりそうです。総合人間学とは知の越境だと思って（信じて、だまされて、誤解して）やって来た私にとって、総合人間学部も「～を求めて」もつまらないものでした。つまらないというのは少し違うかもしれませんが。失望したという所です。総合人間学部で私が見たのはどこの学部にもあるありふれた教育とありふれた研究でした。だとしたら総合人間学部の存在意義とは何でしょうか。毎年のように、様々な人が悩み、「～を求めて」で話し合われているようですが、あまり答えはでないようです。（場であるという意見でまとまりつつもありますが、無難な結論でいけすかない）。存在意義はないと気付いているのに、無理に見つけようとしているようで、嫌な気分です。なくてもいいと思うのですけど。もっと違うものを期待していた私は落胆したのです。研究において知の越境が日常的なことだとしたら、総合人間学部が特別だというのは間違いで、違うものを期待した私が愚かということでしょう。一方、教育はというと、これは既存の学問を体系的に教えることが目的なのですから、枠組、境界ははっきりとあります。ここに知の越境を求めるのは無理というもので、たまにそうした試みも行われているようですが、体系的でなく、ただ寄せ集め、お話に終わることも多いようです。とりとめのない文になりましたが、研究では知の越境は普通ということです。いろいろな研究の成果としてでてきたものが、凄い知の越境の結果のように見えることがありますが、これはおそらく錯覚で、個々の研究は大して広い領域には渡っていないでしょう。</p> <p>批判的な見方を持っているつもりだったが、単に批判的だっただけと思う。柔軟な思考を失い、自分の納得できない話を理解しようとしなかった。</p>
最終アンケート	<p>現行の制度で自分たちの追究したい学問で追究できるのか、疑問に思うようになりました。今のままでは結局、副専攻があるだけで他学部の縮小のような感じがどうしても否めないのですが……。もちろん理想とすることは理解してるし、それには賛成なのですが。</p>

（注）下線部は筆者による。

第5節 まとめ

周知のように、1990年代教養部の廃止、学部の統廃合にともなって、「総合」「国際」「人間」など学際的学問を目指した総合系学部は数多く作られた。この背景には、もちろん、大学教育改革の波のみならず、グローバル化の進展、科学技術の進歩や社会の高度化・複雑化がある。学際的な学問領域の登場は、これまでの学問ではアプローチしにくい、あるいはアプローチしてこなかった新しいテーマ、知識や技術へのアプローチを意味したのである。

しかしながら、時代的な必要性に駆られたこうした総合系学部の隆盛とは裏腹に、それをどのように教育していけばよいか、あるいはどのような固有の授業をおこなえばよいか、といった議論は、筆者の知る限り少ない。複数の学問領域の学習機会を用意するくらいのことはどこの大学、学部でもおこなっているが、Ulbricht (1998) が学際的学問教育ということで挙げるような3つの特質、「統合的 (integrated)」「関連的 (related)」「相関的 (correlated)」を含めた教育、授業を自覚的に実践している大学、学部は少ないように思われるのである。このような中、本稿で扱った「総合人間学を求めて」の授業シリーズは、まず、学部の教官が連携してこの点を自覚的に創り出そうとした点にオリジナリティがあり、さらに言えば、それを学生とともに考えようとした点にユニークさがあったと言える。

授業研究の中には、授業設計や授業構造を項目的に羅列し、学生の反応を満足度などを指標として明らかにし、結果まるで授業設計通りに授業が運ばれ学生が学びを得たかのような印象を与えるものが少なくない。ここでは、授業者の設計した授業構造と学生の反応との間が、ブラックボックスになっている。学生の反応が、どのような授

業設計や教授行動との関連で得られたか、何もわからないのである。

本稿は、「総合人間学を求めてⅠ」のオリジナリティ、ユニークさが、世話人、教官、学生とのいかなる共同作業として実現したのか、授業構造の構造化を明らかにすることで示そうとした。そこで用いた授業研究としての方法的アプローチは、学生の経験世界から授業構造の構造化を見ていくというものであった。その結果、世話人の授業設計それ自体がそのまま有効に機能して授業が構造化されたという側面もあったし、システムティックに設計された授業構造にプラス α のマンパワー、それによる学生との相互性がうまく機能し、全体として授業がうまく構造化されたという側面もあったことが明らかとされた。さらに、当初設計されていた授業計画を変更して、学生の学びや反応を素材として授業がデザインされていった、という側面も明らかとされた。本授業で、学生たちが「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」を、自らの問題として真摯に考えていったのは、まさにこうした側面が有機的に機能し授業がうまく構造化されていったからだと言える。

この授業シリーズも年を重ねれば、こうしたダイナミズムを失うことは十分あり得ることであろう。文中で述べたように、教官たちが「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」を形式的に学生に教えようと少しでも思っただけならば、あるいはその気配が少しでも学生に伝わったならば、彼らは教官からただただそれを受け身的に講釈される存在と化したことだろう。そうならなかったのは、一重にシステムティックな授業設計を越えた教官たちの総合人間学にかけける熱意、学生とともに「総合人間学」「知の越境」を考えようとした相互性の意志など、すなわち世話人、教官たちのマンパワーがあったからである。本稿が研究1で明らかにした部分は、まさにこの部分である。二度は同じ授業をできないであろう。その意味で、本授業は歴史的实践ともなり得る。そのダイナミズムを作り出した底流には、総合人間学部が設立されてちょうど10年を経たタイミングもあったかもしれない。

また、とりわけアメリカでは、学際的学問教育に関する論攷が、日本とは比較にならないほど公刊されている。しかし、そこでは、そうした教育を学生が彼らの世界でどのように経験し、その経験をどのように構造化しているかということがあまり議論されていない。本稿における研究2では、「総合人間学」「知の越境」というものへの考え方を変容していった成功事例を呈示しながらも、それらに対する考え方を新たに見出せなかったり、うまく思考を深化・発展させることができなかった者の存在をも呈示した。その背景には、端的に言って、彼らの自身のテーマのなさ、知識のなさなどが問われたことがあったし、はじめから「総合人間学」というものへの懐疑心がありそれを払拭できなかった、ということがあった。皆で求めた「総合人間学」「知の越境」ではあったが、学びの成果という点で結果を見ると、このような学生たちの苦しさ、葛藤も浮き彫りにされるのである。

しかし、後者の苦しんだ学生たちというのは、決して失敗事例として呈示されてはいない。彼らは、教官の示した圧倒的な知や語学力を前にたじろぎ、さらなる学習へと動機づけられていった。彼らは、「総合人間学とは何か」「知の越境をいかに」という問いには答えられなかったけれども、そのためには、もっと勉強して知を身につけなければならないこと、何をやりたいかテーマを明確にしなければ何も考えられないこと、などに気づいていった。筆者は、彼らのこのような気づきにも「学び」という言葉を当てていきたい。彼らのこの苦しみも、皆とともに「総合人間学」「知の越境」を真摯に求めたからこそ生じたものだったと言えるのである。

脚注

- (1) 初年度の講義記録は『認識と情報』（有福編、1999）として、2年目の講義記録は『生命と環境』（津田・小川編、2000）として出版されている。
- (2) 「総合人間学部」の略称。
- (3) 「一般教養」の略称。
- (4) 授業者と学生との相互性（interaction）によって構造化される授業過程、すなわち「授業の構造化」は、大きく言って3つのアプローチによって明らかにすることが可能である。第1に、おこなわれた授業を授業者が振り返って主観的に授業過程を構成する場合で、「授業リフレクション」（cf. 藤岡、1997、2000；Schön、1983、1987）はその代表例である。第2に、研究者の開発した分析カテゴリーを用いて授業の構造化を明らかにしようとする場合で、Flanders（1970）やHough & Duncan（1970）の提唱した、授業者の発話数や学生の反応数な

どをもとにした授業過程分析はその代表例である。第3に、学生の経験世界から授業の構造化を明らかにする場合で、授業通信を用いた授業が学生にどのように経験されたかを分析した溝上・藤田（2001）などにその例が見られる。本節での分析は、第3番目のアプローチによるものである。

- (5) この点は、授業者と学生との関係が、単なる両者の「相互行為（interaction）」の域を越えて、一方が他方によって「作り」「作られる」関係にあることを意味している（溝上、2002b）。これをもっと的確に表現しているのはErikson（1950 / 1963）の「相互形成（mutual regulation）」という言葉であって（田中、1987）、「家族は赤ん坊によって育てられながら赤ん坊を育てている」（p.69）はそれを示す彼の名句となっている。
- (6) しかし、それでも学生たちからは授業構造への不満も提出されている。次に象徴的な学生の意見を示す。「授業の最後の部分——つまり、今生徒からの質問の時間となっている部分——については、時間的に難しいかもしれないが、もう少しインタラクティブなものにしていけるといいのと思うことがある。生徒はみな教授方に知識の点で及びようもないが、自分なりの意見というものもあるかもしれない。それを聞くことが私たちの貴重な経験になると思うので、どうかそれを引き出していただきたい。」（「中間アンケート」、総合人間学部1回生男子）。藤岡（1998）にしたがえば、この点を世話人や授業者が受け止め授業設計を修正していくと、授業は「デザイン」されるということになる。
- (7) リレー講師による「返信コメント」のフィードバックの授業構造化へ果たした役割は、まったく学生の経験的資料を得ることができなかったのも、ここでは触れなかった。このことは、「返信コメント」のフィードバックが学生の経験世界に影響を及ぼさなかったことを必ずしも意味しないが、少なくともこのように、授業を構成したあらゆる要素が学生の経験世界に伝わるわけでないことは示すことができるように思われる。

引用文献

- 有福孝岳 1999 開講にあたって. 有福孝岳(編)『認識と情報』(リレー講義録・総合人間学を求めて1). 京都大学学術出版会. Pp.i-viii.
- 有福孝岳(編) 1999 認識と情報(リレー講義録・総合人間学を求めて1). 京都大学学術出版会.
- Briggs, L. J. (Ed.) 1977 *Instructional design: Principles and applications*. Engelwood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Cronbach, L. J. 1975 Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30 (2), 116-127.
- Erikson, E. H. 1963 *Childhood and society*. (2nd ed.). New York: W.W.Norton. (original work published in 1950)
- Festinger, L. 1957 *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row, Peterson.
- Flanders, N.A. 1970 *Analyzing teaching behavior*. Philippines: Addison-Wesley.
- 藤岡完治 1997 教師である私の発見—授業リフレクションによる授業研究—.『教育メディア研究・情報教育実践ガイドI—教師である私の発見—』藤沢市教育文化センター. Pp.155-170.
- 藤岡完治 1998 授業をデザインする. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編)『成長する教師—教師学への誘い—』金子書房. Pp.8-23.
- 藤岡完治 2000 関わることへの意志—教育の根源—.国土社.
- 藤岡完治 2001 大学授業の参加観察. 京都大学高等教育教授システム開発センター・授業参加観察プロジェクト担当チーム『大学授業の参加観察プロジェクト報告(1)—大学授業の参加観察からFDへ—』京都大学高等教育叢書11. Pp.1-23.
- 藤岡完治・杉原真見 2002 リレー式講義「総合人間学を求めてI」における学生の学び—学生のレポートの分析を中心に. 京都大学高等教育教授システム開発センター・授業参加観察プロジェクト担当チーム『大学授業の参加観察プロジェクト報告(2)—大学授業の参加観察からFDへ—』京都大学高等教育叢書14.
- Gagné, R. M., & Briggs, L. J. 1974 *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Heider, F. 1958 *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Hough, J. B., & Duncan, J. K. 1970 *Teaching: Description and analysis*. Philippines: Addison-Wesley.
- 小林幸子 1972 認知的動機づけにおける概念的葛藤の最適水準. 教育心理学研究, 20 (2), 13-23.

- 京都大学高等教育教授システム開発センター・授業参加観察プロジェクト担当チーム 2001 大学授業の参加観察プロジェクト報告(1)―大学授業の参加観察からFDへ―. 京都大学高等教育叢書11.
- 京都大学総合人間学部 1999 内側から見た大学―21世紀の高等教育を問う―. 平成10年度自己点検・評価委員会報告書.
- 溝上慎一 2002a 学生の理解の枠組みをふまえた授業展開―教授技術論をのり越えるための視点―. 京都大学高等教育教授システム開発センター(編)『大学授業研究の構想―過去から未来へ―』東信堂. Pp.57-86.
- 溝上慎一 2002b 学生の経験世界から大学授業を考える―大学教育の質的向上を目指して―. 京都大学高等教育教授システム開発センター(編)『大学教育学』培風館. (印刷中)
- 溝上慎一・藤田哲也 2001 授業通信による学生との相互行為II―相互行為はいかにして作られたか―. 京都大学高等教育研究、7、89-110.
- Schön, D. A. 1983 *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. 1987 *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 田口真奈 2002 「考える」力の育成をめざした授業の構造. 京都大学高等教育教授システム開発センター(編)『大学授業研究の構想―過去から未来へ―』東信堂. Pp.117-147.
- 田中毎実 1987 学校における”Mutual Regulation”(1)―人間形成論的試論―. 愛媛大学教育学部紀要(教育科学)、33、1-63.
- 津田謹輔・小川侃(編) 2000 生命と環境(リレー講義録・総合人間学を求めて2). 京都大学学術出版会.
- Tyler, R. 1949 *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ulbricht, J. 1998 Interdisciplinary art education reconsidered. *Art Education*, 51 (4)、13-17.
- 山地弘起 1999 スキルを超えて―コミュニケーションを意識する―. 伊藤秀子・大塚雄作(編)『ガイドブック大学授業の改善』有斐閣選書. Pp.220-225.

謝辞

本稿は、2001年度前期「総合人間学を求めてⅠ」の世話人であった総合人間学部助教授小田伸午先生ならびに他の講義担当の先生方にお許しを頂いて、授業を継続的に参加観察させていただいた結果のものである。学生だけでなく筆者もまた、魅力的な授業内容、授業後の刺激的な議論から、「授業とは何か」「学問を大学で学ぶとはどういうことか」「知の越境とはいかに」をいろいろと考えさせられた一人であった。本稿を筆者なりの参観のまとめとしつつ、先生方に心より感謝を申し上げたい。また、参加観察者の筆者らと真剣に議論を交わしてくれた受講者の学生さんたちにも厚くお礼を申し上げたい。